



**University of
Zurich**^{UZH}

**Zurich Open Repository and
Archive**

University of Zurich
University Library
Strickhofstrasse 39
CH-8057 Zurich
www.zora.uzh.ch

Year: 1995

**Review of "Giuliano Bernini Maria Pavesi (a cura di), Lingue straniere e
Università. Aspettative e organizzazione della didattica. Milano, Franco
Angeli (1994)"**

Schmid, Stephan

Posted at the Zurich Open Repository and Archive, University of Zurich

ZORA URL: <https://doi.org/10.5167/uzh-117568>

Journal Article

Originally published at:

Schmid, Stephan (1995). Review of "Giuliano Bernini Maria Pavesi (a cura di), Lingue straniere e
Università. Aspettative e organizzazione della didattica. Milano, Franco Angeli (1994)". *Vox Romanica*,
54:268-272.

«... se volessimo prescindere da tali considerazioni e considerare ugualmente il ruolo svolto da B in termini di forza dovremmo, poi, prendere atto che, se l'atto di proferire A + B ha la forza di un commento, tale atto non può essere considerato avere due forze (commento + deissi) in quanto un atto linguistico, per definizione, ha una e una sola forza.» (Moneglia-Cresti: 89)

In generale, quindi, l'interesse di questi due articoli è disturbato dalla tendenza che vi si ritrova a passare, nelle due direzioni, dai fatti osservati (dove effettivamente vengono individuati interessanti profili intonativi nello sviluppo linguistico del bambino) a postulati teorici in modo non sempre del tutto chiaro. Pur tralasciando il tentativo di appoggiare l'acquisizione delle strutture complesse alla teoria della conoscenza di Massimo Fagioli (il cui collegamento scientifico con i fenomeni qui descritti, rimane nell'esposizione al livello dell'atto di fede), il lettore si trova spesso di fronte ad affermazioni in cui la relazione tra i fatti empirici e la loro interpretazione, non è esplicitata. Come per esempio nel passaggio seguente.

«Il primo pattern che troviamo realizzato è l'evoluzione diretta del livello di concezione unitaria parziale ed è caratterizzato dal fatto che l'unità topicale *segue* il comment. Tale caratteristica di ordine non dipende dalle caratteristiche della lingua che il bambino si trova ad imparare, ma corrisponde ad un criterio di naturalezza nell'evoluzione, infatti, *in prima istanza*, ha senso proporsi di restringere il campo di applicazione di una informazione solo dopo che tale informazione è stata realizzata.» (Moneglia-Cresti: 105)

Indubbiamente il *comment* è primario informativamente rispetto al *topic*, ma non è chiaro perché «*abbia senso* proporsi di restringere il campo di applicazione di una informazione solo dopo che tale informazione è stata realizzata», e perché quindi, nella disposizione sintagmatica, le prime comparse di *topic* debbano praticamente avere un carattere di *afterthought*, o in generale di aggiunta secondaria. Il fatto che gli autori abbiano potuto osservare una costanza dell'ordine *comment-topic* in questa fase dell'acquisizione costituisce un risultato molto interessante, ma non giustifica l'aggiunta esplicativa che essi fanno (e soprattutto non giustifica l'aprioristicità del modo in cui l'aggiunta è fatta).

Nonostante questi problemi, che magari Cresti e Moneglia potranno definire in modo migliore in prossime pubblicazioni, il giudizio complessivo sul volume è più che positivo, anche perché esso si presta bene a documentare alcune interessanti direzioni della ricerca in Italia sull'acquisizione della lingua materna che hanno aumentato in modo rilevante le nostre conoscenze sull'argomento.

B. Moretti



GIULIANO BERNINI/MARIA PAVESI (ed.), *Lingue straniere e Università*. Aspettative e organizzazione didattica. Atti del Convegno di Pavia (27-28 aprile 1992), Milano (Franco Angeli) 1994, 183 p. (*Materiali linguistici – Università di Pavia* 13)

Als eine der zahlreichen Folgeerscheinungen des freien Personenverkehrs innerhalb der Europäischen Union erwartet man auch eine zunehmende Mobilität unter Akademikern, und zwar nicht nur von Studierenden und Forschern, sondern auch der freiberuflich oder in Unternehmungen tätigen Hochschulabgänger. Für die Universität stellt sich deshalb die Frage, inwieweit und in welcher Form sie dem daraus erwachsenden Bedarf an Fremdsprachenkenntnissen Rechnung tragen kann und will. Zur Erörterung dieser Problematik

veranstaltete das *Centro Interfacoltà di Ricerca sulla Didattica delle Lingue Straniere* der Universität Pavia am 27.-28. April 1992 eine Tagung, deren Vorträge nun – mit einer gewissen Verspätung – im vorliegenden Buch veröffentlicht worden sind. Der Band enthält im wesentlichen 13 Beiträge zu drei thematischen Schwerpunkten, nämlich *Un questionario per le matricole* (19-72), *Aspettative e motivazione* (75-118) und *L'organizzazione della didattica* (121-83).

Die fünf Beiträge des ersten Teils (von ANNA GIACALONE RAMAT, CELESTINO COLUCCI, ELENA CADIROLI, MAURO ANGELO GIOVANNI BERETTA und MARIA PAVESI) berichten über eine Umfrage unter Studierenden der Universität Pavia. Die quantitativ angelegte Erhebung ist in Zusammenarbeit mit Sozialwissenschaftlern durchgeführt worden und beruht auf der statistischen Auswertung von standardisierten Fragebogen, die an alle Studienanfänger des Jahres 1991/92 verteilt wurden (der Fragebogen wird am Schluß des ersten Teils als *facsimile* wiedergegeben). Die 3255 eingegangenen Antworten entsprechen einer Rücklaufquote von 59% und liefern einige interessante Aufschlüsse über die Fremdsprachenkenntnisse, die Bildungswünsche und die Lernmotivation dieser im großen und ganzen repräsentativen Population.

Bezüglich der Fremdsprachenkenntnisse bei Studieneintritt erfährt man z.B., daß 84% der Befragten schon an der Mittelschule Englisch gelernt hatten, während 53% bzw. 10% über Französisch- oder Deutschkenntnisse verfügten. Die Vorrangstellung des Englischen erscheint noch deutlicher, wenn man in Betracht zieht, daß knapp 15% auch Sprachkurse in angelsächsischen Ländern besucht haben und daß ungefähr eine gleiche Prozentzahl der Befragten das Englische auch als Verkehrssprache in verschiedenen europäischen Ländern (u. a. in Frankreich und in Spanien!) verwendet. So erstaunt es nicht, daß das Englische von den Studierenden eindeutig als wichtigste Fremdsprache eingestuft wird (mit einer Wertung von 8,6 auf zehn mögliche Punkte), gefolgt vom Deutschen (6,9) und vom Französischen (6,5). Hinsichtlich der Bildungswünsche ergibt sich ein ähnliches Bild: wiederum steht das Englische klar an erster Stelle, während Französisch und Deutsch typische «zweite Fremdsprachen» darstellen. Allerdings ist die Bereitschaft zur Belegung von Sprachkursen größer beim Französischen als beim Deutschen, im Widerspruch zur größeren Wichtigkeit, die letzterer Sprache zugeschrieben wird; hier spielen vermutlich Faktoren wie der geringere Schwierigkeitsgrad und bereits vorhandene Kenntnisse eine Rolle. Bezüglich der Lernmotivation überwiegen Beruf und Studium gegenüber kulturellen und persönlichen Interessen; als interessantes Detail könnte man hier erwähnen, daß kulturelle Gründe am häufigsten für das Spanische aufgeführt werden.

Die zum Teil in Tabellenform wiedergegebenen Daten enthalten noch weitere Informationen, so z.B. über die Beliebtheit der einzelnen Sprachen in den verschiedenen Fakultäten. Keine Angaben geben die Beiträge hingegen über allfällige Korrelationen der Erwartungen an den Fremdsprachenunterricht mit anderen Variablen, wie z.B. dem Geschlecht, dem voruniversitären Bildungsgang und der Selbsteinschätzung bezüglich der Fremdsprachenkompetenz. Wohl absichtlich werden auch keine bildungspolitischen Schlußfolgerungen gezogen, wenn man von der etwas allgemeinen Forderung nach einem differenzierten didaktischen Angebot – je nach Fremdsprache eher Grundkurse oder Vertiefung der Fachsprache – absieht, welche die Mitherausgeberin Maria Pavesi (59) erhebt. Diese Zurückhaltung läßt sich insofern erklären, als die Erhebung unter den *matricole* nur den ersten Teil eines größeren Bildungsforschungsprojekts darstellt, in dessen Rahmen weitere Umfragen bei Hochschulabgängern und Dozenten geplant sind, wie die Leiterin des *Centro Interfacoltà di Ricerca*, Prof. Anna Giacalone Ramat, zu Beginn erwähnt (22); hochschulpolitische Fragen werden zudem im zweiten und dritten Teil des Buches erörtert.

Der zweite Teil des Buches, *Aspettative e motivazione*, enthält zwei Beiträge. Der Aufsatz des Florentiner Psychologen CESARE G. CECIONI beschäftigt sich mit der Frage der Motivation beim Fremdsprachenlernen an der Universität (75-84), wobei er von der weit

verbreiteten, aber nicht unumstrittenen These ausgeht, wonach nur die integrative Motivation zu effektiver Fremdsprachenkompetenz führt¹; dementsprechend kann der erfolgreiche Sprachlerner durch eine spezifische Persönlichkeitsstruktur charakterisiert werden, die sich als ein Bündel von 9 verschiedenen Merkmalen präsentiert (wie z.B. soziale Interaktionskompetenz, Sensibilität, Offenheit für Neues, Anpassungsfähigkeit, usw.). In bezug auf die Studierenden hält Cecioni fest, daß die italienische Mittelschule eher motivationshemmend wirkt; aus periodisch durchgeführten Befragungen an der Universität Florenz geht jedoch hervor, daß trotzdem eine erhebliche 'außerschulische' Sprachlernmotivation (vor allem für das Englische) vorhanden ist, und zwar sowohl instrumenteller als auch integrativer Art.

Mit den Anforderungen des Forschungsbetriebs und des Arbeitsmarkts setzt sich der folgende Beitrag von MARIA TARANTINO (85-118) auseinander, der sich auf das Englische im technisch-naturwissenschaftlichen Bereich konzentriert. So ergibt eine Auswertung von 3664 Stellenanzeigen für Diplomierte und Hochschulabgänger, die in den Jahren 1984-92 in der Mailänder Tageszeitung *Corriere della Sera* erschienen sind, daß im Durchschnitt in 39,5% der Fälle Englischkenntnisse verlangt werden (der jeweilige Anteil in den zwölf Ausgaben schwankt zwischen 27,7% und 48,8%). Zusätzlich wurden die Erfahrungen der Betroffenen sowie deren Erwartungen an den Englischunterricht in zwei Umfragen an der Universität Bari untersucht, und zwar unter 400 Studierenden und 287 Dozenten und wissenschaftlichen Mitarbeitern der technisch-naturwissenschaftlichen Fakultäten. Dabei zeichnet sich ab, daß die fremdsprachliche Lektüre mit Abstand am wenigsten Schwierigkeiten bereitet, während die Studierenden vor allem mit dem Schreiben und Verstehen (!) und die Dozenten eher mit dem Verfassen und Vortragen von Kongreßbeiträgen und den Diskussionen an Tagungen Probleme haben. Erstaunlicherweise halten aber beide Gruppen die Lektüre als sehr wichtig für den Unterricht, wobei die Erwartungen der Dozenten insofern etwas realistischer ausfallen, als sie interaktions- und handlungsbezogene Kompetenzen höher bewerten. Insgesamt bestätigt sich aufgrund dieser Daten der Eindruck, daß die Verbreitung des Englischen als Wissenschaftssprache die Gefahr mit sich bringt, daß Nicht-Anglophone oft in eine passiv-rezeptive Rolle gezwungen werden und deshalb Mühe haben, ihre Forschungsergebnisse auf dem internationalen «Markt» effizient zu vertreten.

Der dritte Teil des Buches *L'organizzazione della didattica* ist bildungspolitischen und didaktischen Fragen gewidmet, welche freilich auch schon in den beiden Aufsätzen des mittleren Teils angesprochen worden sind. So beklagt z.B. Tarantino – angesichts der offensichtlichen beruflichen Bedeutung der Englischkenntnisse für Techniker und Naturwissenschaftler – die mangelnde Institutionalisierung des entsprechenden Kursangebots an italienischen Hochschulen und fordert die Formulierung spezifischer Curricula, in denen auch die Mündlichkeit (Verstehen, Sprechen) und die aktiven praktischen Sprachfähigkeiten (Verfassen von Dokumenten in verschiedenen Textsorten) entsprechend entwickelt und gefördert werden. Für ALBERTO DESTRO (125-31) müßten dafür allerdings zuerst die notwendigen organisatorischen Voraussetzungen geschaffen werden, insbesondere durch die Einführung des Obligatoriums der Sprachkurse an den wirtschaftswissenschaftlichen Fakultäten und durch die Erhöhung des personellen Bestandes der Lehrkräfte. Auch Cecioni übt harsche Kritik am italienischen Hochschulsystem, insbesondere an den *corsi di laurea in lingue*: in der Tat ist das Studium der modernen Fremdsprachen noch vielerorts einseitig literarisch-historisch ausgerichtet, während umgekehrt sowohl die eigentliche

¹ Die internationale Forschungslage zu dieser Frage ist weniger eindeutig, als dies aufgrund der von Cecioni zitierten italienischen Studien erscheinen mag; cf. D.LARSEN FREEMAN/M.LONG, *An Introduction to Second Language Acquisition Research*, London/New York 1991:173-75.

Sprachkompetenz als auch die theoretischen Kenntnisse in Linguistik eindeutig zu kurz kommen – ein Sachverhalt, der auch von FRANCO CREVATIN (121-23) mit Nachdruck kritisiert wird. Zudem werden die Vorlesungen für Studierende der modernen Fremdsprachen oft auf Italienisch gehalten, was von Alberto Destro (130) zu Recht bemängelt wird.

Die Diskussionsbeiträge von Crevatin und Destro sind klar auf die italienische Hochschulpolitik zugeschnitten, wie letzterer unumwunden zugibt: «...il discorso si fa eminentemente politico. Si tratta di una questione di ripartizione di risorse» (129). Während jedoch andere Autoren ihre Forderungen auf empirische Erhebungen abstützen, wird hier freimütig mit Gemeinplätzen und Anekdoten operiert: «...troppo spesso questi insegnamenti si limitano a livelli molto, molto bassi», «Ho avuto recentemente una discussione con una collega...» (126). Die Form der schriftlichen Texte ist stark von der ursprünglichen Oralität des Vortrags geprägt und gerät so manchmal an den Rand der Geschwätzigkeit.

Die drei zentralen Beiträge des letzten Teils (ROSSINI FAVRETTI, GOTTI und PRAT ZAGREBELSKY) haben die Institution der universitären Sprachlernzentren zum Gegenstand. Eher allgemein gehalten sind die Ausführungen von Rema Rossini Favretti zu den Entwicklungsperspektiven solcher Zentren (133-40): ausgehend von den Erfahrungen des *Centro Interfacoltà di Linguistica Teorica e Applicata* «L. Heilmann» der Universität Bologna, wo sechs Sprachen auf acht Stufen unterrichtet werden, hebt die Autorin insbesondere die Anwendungsmöglichkeiten der neueren Technologien hervor, wie etwa den integrierten Einsatz von Video und Computer, die Verfügbarkeit multimedialer *corpora* oder die Verwendung spezieller *software* zur Bewertung der Fremdsprachenkompetenz, die dem Benutzer die selbständige Gestaltung der Progression im Lernprozeß erlaubt. Ebenso wird die Bedeutung der gesetzlich verankerten *centri linguistici* für die auf die Didaktik ausgerichtete Forschung betont. Zu beiden Punkten – Sprachlerntechnologie und angewandte Forschung – hätte man auch auf acht knappen Seiten gerne etwas mehr erfahren.

Wesentlich detaillierter ist dagegen die Typologie der in Sprachzentren verwendeten Lernmaterialien, die Maurizio Gotti (141-56) anhand von drei Kriterien entwirft, nämlich unter dem Gesichtspunkt des Unterrichtsbezugs (Vertiefung des Unterrichtsstoffs, Vorbereitung von Prüfungen, unterrichtsunabhängiges – «autonomes» – Lernen), des Mediums (Druckerzeugnisse, Audio- und Videokassetten, Computerdisketten und CD-Rom, integrierte Materialien) und des Lernziels (Lese- und Hörverständnis, mündlicher und schriftlicher Ausdruck, Wortschatz- und Grammatikübungen, *problem-solving*, Selbsteinschätzung usw.). Die zur Illustration des dritten Kriteriums aufgestellte Liste macht deutlich, daß hier zwei Parameter miteinander vermischt werden, nämlich Lernziel und Art der Lernaktivität (wie z.B. Visionierung von Videokassetten und Fernsehprogrammen, Lernspiele). Gotti gibt sodann äußerst genaue Anleitungen zur Einrichtung und Katalogisierung der Lernmaterialien, wobei manchmal auch Selbstverständliches expliziert wird: «Nel caso in cui lo studente incontri difficoltà nell'effettuazione delle attività o nell'uso della strumentazione del centro, gli si consiglia di ricorrere al personale tecnico e didattico del centro» (152-53).

Die Gründung von einem guten Dutzend solcher universitärer Sprachlernzentren an italienischen Hochschulen in den letzten 15 Jahren entspricht einem internationalen Trend: wie Rossini Favretti (133) berichtet, wurde 1991 in Strasbourg eine europäische Vereinigung «Cercles» (*Confédération Européenne des Centres de Langues dans l'Enseignement Supérieur*) gegründet. Das dieser Entwicklung zugrundeliegende sprachlerntheoretische Konzept kann mit dem Begriff «Autonomie» umschrieben werden²: damit will man einerseits den individuellen, persönlichkeitsbedingten Lernstilen Rechnung tragen und andererseits die selbständige Aktivität des lernenden Subjekts fördern. Wie oft bei

² Cf. M. HOLEC, *Autonomie et apprentissage des langues étrangères*, Strasbourg 1980. Wichtige Stichworte in diesem Zusammenhang sind «Lernstrategie» und «Lernen lernen».

didaktischen oder wissenschaftlichen Modeströmungen stellt sich freilich die Frage, ob man durch die etwas einseitige Betonung eines im Prinzip richtigen Anliegens der Komplexität des Sprachlernprozesses wirklich gerecht wird. In bezug auf die Struktur des vorliegenden Bands fällt z.B. auf, daß die Fokussierung auf organisatorische Belange der *Centres de Langues* (also auf das «wie») nur zum Teil die im ersten Teil gestellten Fragen («was?» und «wozu?») zu beantworten vermag³.

So ist es äußerst verdienstvoll, wenn Maria Teresa Prat Zagrebelsky (157-65) die Institution der Sprachzentren und das Konzept der Autonomie einer zwar positiven, aber dennoch kritischen Würdigung unterzieht, in welcher neben den bereits genannten Vorzügen auch mögliche Gefahren – wie die Mystifizierung bestimmter technologischer Hilfsmittel oder die forcierte Individualisierung – zumindest angesprochen werden. Vor allem aber stellt Prat Zagrebelsky klar, daß erstens die «Benutzung» der Sprachzentren durch die Studierenden allein keine Alternative, sondern eher eine Ergänzung zum Gruppenunterricht darstellt, und daß zweitens das Konzept der «Autonomie» nicht auf die individuelle Lerntätigkeit beschränkt, sondern bereits in der Didaktik der Fremdsprachenlektionen angelegt sein sollte.

Der letzte Beitrag von MASSIMO VEDOVELLI (167-83) beschäftigt sich mit einer Aufgabe, die infolge der universitären Mobilität in Europa ebenfalls an Bedeutung gewonnen hat, nämlich dem Italienischunterricht für ausländische Studierende⁴. Der Autor diskutiert u. a. das didaktische Spannungsfeld zwischen Fachsprache und allgemeiner Sprachkompetenz (welche offenbar von den Studierenden bevorzugt wird) und die Frage der Zertifizierung der Fremdsprachenkenntnisse, wobei er sich für eine flexible und pluralistische, durch gegenseitige Anerkennung koordinierte Lösung ausspricht. Dieser Aufsatz rundet somit einen informativen, in mancher Hinsicht heterogenen Band ab, dessen Thema in den nächsten Jahren für die europäischen Hochschulen zweifellos von großer Aktualität sein wird. Wie aus dem Untertitel des Buches hervorgeht, nehmen darin organisatorische Fragen einen erheblichen Raum ein, während sprachlerntheoretische und explizit didaktische Aspekte eher am Rand erwähnt werden. Bemerkenswert und wohl auch für andere Länder wegweisend ist die Aufmerksamkeit, die dem zweiten Schwerpunkt – den Erwartungen, Vorkenntnissen und Bedürfnissen der Sprachlerner – entgegengebracht wird: die sorgfältig und breit angelegten Befragungen liefern sicher ein wertvolles Instrument für die Planung und Implementierung der Fremdsprachendidaktik auf Hochschulstufe.

S. Schmid



JOHN HAIMAN/PAOLA BENINCÀ, *The Rhaeto-Romance Languages*, London/New York (Routledge) 1992, 260 p. (*Romance Linguistics*)

Die beiden Autoren haben sich ein ambitioniertes Ziel gesteckt: die Beschreibung der Dialekte, die in der Tradition der Romanistik als «rätoromanisch» gelten, d.h. aller Varietäten, die zum Bündnerromanischen, zum Dolomitenladinischen und zum Friulanischen

³ Eine etwas breitere Perspektive auf den Fremdsprachenunterricht im Hochschulbereich – unter stärkerer Berücksichtigung sprachlerntheoretischer Überlegungen – findet man in P. PORTMANN/S.KÜBLER (ed.), *An der Schwelle zur Zweisprachigkeit*. Fremdsprachenunterricht für Fortgeschrittene, Neuchâtel 1994.

⁴ Dieser Problematik hat die Reihe *Materiali linguistici – Università di Pavia* bereits früher einen speziellen Band gewidmet; cf. M. MAZZOLENI/M. PAVESI (ed.), *Italiano lingua seconda. Modelli e strategie per l'insegnamento*, Milano 1991.